DIMANCHE 6 SEPTEMBRE 2026 · SÉANCE 1, VOCABULAIRE

Tout ce qu'il y a à imprimer

Les supports suivent, dans l'ordre où ils servent pendant la séance. Cette page-ci est une page de service : elle ne se photocopie pas. Les numéros de la colonne « pages » sont ceux de ce document — à reporter tels quels dans la boîte de dialogue d'impression.

PAGES	SUPPORT	CE QUE C'EST	CM1	CP	COMMENT L'IMPRIMER
2	**J**	La conception universelle des apprentissages	**8**	**7**	recto simple
3	**A**	Le texte de la séance et ses quatre questions	**8**	**7**	**recto-verso** — le verso reste vierge pour le T2
4 – 6	**A bis**	Le seuil de couverture lexicale, les trois lectures, l'état de la recherche	2	2	projeté ; deux jeux papier en secours
7	**B**	Les cartes mots / définitions du jeu d'appariement	**4**	**3**	1 pour 2 — **à découper**, une enveloppe par binôme
8	**I**	La démarche dans votre niveau, du CP au CM2	**8**	**7**	recto simple — surligner la ligne du niveau

LE COMPTE	CM1 — 9h15	CP — 11h00
Feuilles à photocopier	26	23
Jeux de cartes à découper	4	3
Pochettes à constituer	8	7

L'ordre de la pochette

> Support **J** sur le dessus — il se distribue en ouverture. Puis le support **A**, **face texte**, qu'on ne retourne qu'au moment du test. Le support **I** au fond, il ne sort qu'à la phase 5. **Les cartes du support B restent chez l'animateur** : si elles sont sur la table, les huit mots sont vus avant le test et la mise en situation tombe à plat.

Les supports sont extraits du dossier « Enseigner le vocabulaire », consultable en ligne sur notre-sac-a-dos.net/formations/vocabulaire/ — les pages sont identiques, rien n'a été réécrit ici.

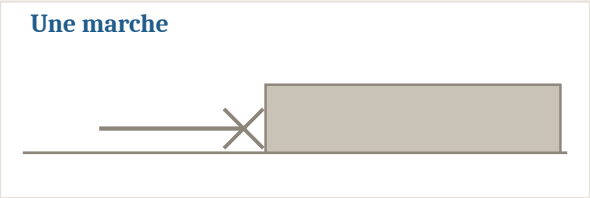
Support J — La conception universelle des apprentissages

À distribuer dans tous les niveaux, en ouverture de la séance 1 · une minute pour la définition, deux pour l'image.

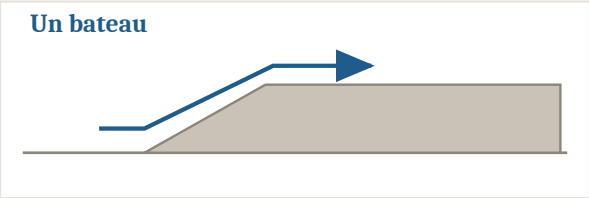
> **En une phrase :** ce qui est **indispensable à certains** est **utile à tous**. On ne conçoit pas la séance pour l'élève moyen, quitte à rattraper ensuite ceux qui décrochent — on la conçoit d'emblée pour la diversité réelle de la classe.

La phrase à dire, en formation comme aux parents : « Tout ce qu'on met en place pour nos élèves allophones, on le met en place pour toute la classe. Ce n'est pas du travail en plus pour quelques-uns : c'est une autre façon de concevoir la séance, dont tout le monde profite. » C'est aussi ce que demande le référentiel du LIB, à la compétence C4 — prendre en compte la diversité des élèves.

L'image qui la fait comprendre : le bateau de trottoir



Conçu pour un fauteuil roulant.



Emprunté par tous : poussettes, valises, livreurs, vélos d'enfant.

Creusé pour les fauteuils roulants, il sert aux poussettes, aux valises, aux livreurs, aux enfants à vélo. Personne n'a réclamé qu'on garde « aussi » une marche. Même chose pour le sous-titrage, inventé pour les personnes sourdes et que nous lisons tous dans le métro : **l'aménagement conçu pour la contrainte la plus forte profite à tout le monde**.

Les trois principes, traduits en gestes de lexique

Le principe	Ce que ça donne sur un corpus de mots
Plusieurs façons de **comprendre** l'information	Le mot est dit, écrit, illustré, traduit dans la langue première, mis en scène, comparé à un autre mot. Aucun élève ne dépend d'un seul canal pour accéder au sens.
Plusieurs façons de **montrer ce qu'on a appris**	On peut le dire, l'écrire, le dessiner, le trier, l'employer dans une phrase, le retrouver dans un jeu. Le test n'est pas la seule preuve d'un mot appris.
Plusieurs façons de **s'engager**	Le jeu, le défi contre soi-même, le binôme, la collection personnelle, l'utilité visible du mot dans la séance qui suit.

Dans votre niveau, concrètement

Niv.	Le geste de conception universelle, cette période
CP	Chaque mot est donné avec une image et entendu avant d'être lu : celui qui ne décode pas encore accède au sens comme les autres.
CE1	Le corpus existe en trois formats : affiche, boîte à mots individuelle, jeu. Chacun y revient par où il peut.
CE2	Toute consigne lexicale est donnée à l'oral ET écrite ; la réponse peut être un tri, un dessin ou une phrase.
CM1	Le corpus disciplinaire est affiché avec images et traductions ; le réemploi est demandé à l'oral avant l'écrit.
CM2	Chacun choisit la forme de sa trace ; le lexique de la séquence reste affiché en permanence.

Support A — Le texte de la séance 1 et son test

À photocopier · lecture individuelle silencieuse, puis test sans retour au texte · jamais ramassé : chacun garde sa feuille et compare lui-même T1 et T2.

> De l'abstraction empirique à l'abstraction réfléchissante. — L'abstraction empirique porte sur les observables de l'objet et n'en retient que les propriétés constatables ; l'abstraction réfléchissante, au contraire, prend appui sur les coordinations des actions du sujet. Elle comporte deux moments indissociables : un réfléchissement, qui transpose à un palier supérieur ce qui a été prélevé au palier antérieur, et une réflexion, qui reconstruit et réorganise sur ce nouveau plan les contenus ainsi transférés. Lorsque cette réorganisation s'accompagne d'une prise de conscience et se thématise, on parlera d'abstraction réfléchie, produit terminal du processus. Le progrès des connaissances ne procède donc ni des objets seuls, ni du sujet seul, mais d'une équilibration majorante des schèmes : chaque déséquilibre appelle des régulations compensatrices qui engendrent de nouvelles compositions opératoires. Aussi la nouveauté cognitive n'est-elle jamais un simple décalque de l'expérience ; elle résulte de la reconstruction, à un niveau supérieur, des instruments mêmes de l'assimilation.

Test (à refaire à l'identique en phase 4) :

1. Reformulez l'idée principale du texte en une phrase simple. (2 pts)

2. Vrai ou faux : l'abstraction réfléchissante tire ses informations des propriétés observables des objets. (1 pt)

3. Vrai ou faux : pour l'auteur, apprendre consiste à reconstruire à un niveau supérieur ce que l'on savait déjà faire. (1 pt)

4. Dans ce texte, que signifie « se thématiser » ? (1 pt)

Corrigé (animateur) : 2 = faux (c'est l'abstraction empirique) ; 3 = vrai ; 4 = devenir un objet de pensée conscient. Le texte est une synthèse rédigée pour l'exercice dans la terminologie de Piaget (Recherches sur l'abstraction réfléchissante, 1977).

Support A bis — Combien de mots faut-il connaître pour comprendre un texte ?

Séance 1, phase 2 · à projeter ou distribuer · l'apport de recherche qui explique ce que vous venez de vivre.

La recherche a mesuré la chose directement : on donne à lire un texte dont on a remplacé une proportion connue de mots par des mots inventés, et on teste la compréhension. Le résultat est net — la compréhension ne décline pas doucement, elle **s'effondre** en dessous d'un seuil.

Couverture	Mots inconnus	Ce que vit le lecteur
80 %	1 mot sur 5	Compréhension quasi nulle. Le texte est un brouillard : même les mots connus ne s'organisent plus.
90 %	1 mot sur 10	Compréhension très partielle et épuisante. L'inférence échoue : trop d'inconnues à la fois.
95 %	1 mot sur 20	Compréhension acceptable AVEC de l'aide et de l'effort. Seuil minimal — les stratégies d'inférence recommencent à fonctionner.
98 %	1 mot sur 50	Compréhension autonome et confortable. C'est la cible pour lire seul.

La démonstration, en trois lectures

Même texte, trois taux de couverture. Lisez-les dans l'ordre.

90 % — 1 mot sur 10 est inconnu

> Le lundi **fartin**, Léa prend son vélo pour aller à l'école. Le chemin **lonje** la rivière et **tarvise** un petit bois. Ce jour-là, la pluie avait rendu la terre **brissante**. Léa a ralenti, posé un pied à terre, puis elle a continué prudemment jusqu'au **borteil**.

→ Quand part-elle ? Que fait le chemin ? Pourquoi ralentit-elle ? Où arrive-t-elle ? Rien n'est sûr — et les mots connus ne suffisent pas à reconstituer le reste.

95 % — 1 mot sur 20

> Le lundi matin, Léa prend son vélo pour aller à l'école. Le chemin longe la rivière et **tarvise** un petit bois. Ce jour-là, la pluie avait rendu la terre **brissante**. Léa a ralenti, posé un pied à terre, puis elle a continué prudemment jusqu'au portail.

→ On comprend l'essentiel, et surtout : on peut DEVINER « traverse » et « glissante » grâce au contexte. Les stratégies d'inférence redeviennent possibles — parce qu'il y a assez de mots connus autour.

98 % — 1 mot sur 50

> Le lundi matin, Léa prend son vélo pour aller à l'école. Le chemin longe la rivière et traverse un petit bois. Ce jour-là, la pluie avait rendu la terre **brissante**. Léa a ralenti, posé un pied à terre, puis elle a continué prudemment jusqu'au portail.

→ Lecture normale. Le mot inconnu ne gêne pas : il se déduit, ou s'ignore sans dommage.

Ce qu'il faut en retenir pour la classe

1. Le contexte, ce sont les mots connus. Demander à un élève de « deviner d'après le contexte » quand il est à 85 % de couverture, c'est lui demander de s'appuyer sur ce qui n'existe pas. Le pré-enseignement n'est donc pas le concurrent des stratégies : il en est la **condition**.

2. Le calcul est encourageant. Sur un texte de classe de 200 mots, un élève à 90 % bute sur 20 mots. Pré-enseigner les 6 ou 7 mots vraiment porteurs (ceux de l'univers de référence) le fait passer au-dessus de 95 % : il change de catégorie de lecteur. On ne pré-enseigne pas tout — on pré-enseigne ce qui fait franchir le seuil, et on laisse volontairement le reste à inférer.

3. C'est ce que vous venez de vivre. Le texte de la phase 1 vous mettait autour de 90 % : lecture parfaite, compréhension effondrée. Huit mots donnés, et vous repassiez au-dessus du seuil.

Les textes ci-dessus sont une démonstration construite pour la formation, sur le protocole de Hu & Nation. Détail des études et de leurs limites : page suivante.

Support A bis (suite) — L'état réel de la recherche, et ce qu'on peut honnêtement en dire

Pour l'animateur : de quoi répondre au collègue qui demandera « d'où sortent ces chiffres ? »

> **La réponse tient en trois phrases.** 1. **C'est établi :** on ne comprend un texte que si on en connaît la très grande majorité des mots. 2. **C'est discuté :** le chiffre exact (95 % ? 98 % ?), et l'idée même d'un seuil net. 3. **C'est nous :** ces travaux mesurent la lecture en langue seconde — la situation exacte de nos élèves allophones.

Rappel du mot — la **couverture lexicale** est la proportion des mots du texte que le lecteur connaît déjà : 95 % de couverture, c'est un mot inconnu tous les vingt mots. Les études ci-dessous font toutes varier cette proportion, pour voir ce que le lecteur comprend encore.

Les études, dans l'ordre où elles sont arrivées

Étude	Ce qu'elle a mesuré	Ce qu'on en retient
Laufer 1989	Des apprenants d'anglais, langue seconde.	Le **premier chiffre avancé : 95 %.** C'est de là que vient le seuil, à l'origine.
Hu & Nation 2000	17 lecteurs. Un même texte où des mots sont remplacés par des mots inventés, pour descendre à 80, 90, 95 %.	C'est l'étude qui a lancé le **98 %.** Mais 17 lecteurs seulement, et le 98 % est extrapolé, pas observé. *La plus citée, et la plus fragile.*
Laufer & Ravenhorst-Kalovski 2010	745 étudiants (hébreu, arabe, russe) lisant en anglais.	**Deux seuils, pas un** : 95 % pour lire **avec de l'aide**, 98 % pour lire **seul**. C'est la plus solide en effectif — c'est elle qu'on cite en séance.
Schmitt, Jiang & Grabe 2011	661 apprenants, sur des textes authentiques.	Pas de bascule : la compréhension **monte régulièrement** avec la couverture. « Pas de seuil magique » — mais viser haut reste justifié.
Réplications récentes	94 apprenants avancés, aux quatre mêmes taux.	Les scores montent (70 · 74 · 82 · 90 %), mais **90, 95 et 98 % ne se distinguent pas statistiquement**. Seul le 100 % se détache.
Reading and Writing 2022	924 élèves allemands de CM1, lisant dans leur **langue maternelle**.	La courbe n'a pas la même forme, et le point de bascule est bien plus bas. Autrement dit : **les 95-98 % viennent de la langue seconde**, pas de la langue maternelle.
Webb revue de la littérature	Le bilan de tout ce qui a été publié.	**Trois études seulement** ont testé la chose directement. Et 100 % de couverture ne garantit pas de comprendre : le lexique est **nécessaire, pas suffisant**.

Si l'on me pousse un peu plus loin

« Alors, 95 ou 98 ? » — Les deux : 95 % pour lire accompagné, 98 % pour lire seul.

« Mais c'est de l'anglais langue étrangère. » — Oui : la situation même de nos allophones. Pour un francophone de naissance, prudence sur le chiffre, pas sur le principe.

« Il suffit donc d'enseigner les mots ? » — Non : condition, pas garantie. Restent les connaissances préalables, la syntaxe, l'inférence, l'envie de lire.

Sources : Laufer (1989) ; Hu & Nation (2000) ; Laufer & Ravenhorst-Kalovski (2010) ; Schmitt, Jiang & Grabe (2011) ; Webb (revue) ; *Reading and Writing* (2022).

Support B — Les jeux de vocabulaire (séance 1, phase 3)

Un jeu vécu, deux montrés — tous transposables en classe dès la semaine suivante.

Jeu 1 · L'appariement (vécu, en binômes)

Mot	Définition
un schème	structure générale d'une action, réutilisable dans des situations variées (saisir, trier, compter…)
l'abstraction empirique	tirer une connaissance des objets eux-mêmes : couleur, poids, ce qui se constate
l'abstraction réfléchissante	tirer une connaissance de ses propres actions et de leur coordination
le réfléchissement	transposition d'une connaissance vers un niveau de pensée supérieur (agir → se représenter)
la réflexion	réorganisation des connaissances transposées, sur ce nouveau plan
thématiser	transformer un outil de pensée en objet de pensée : penser SUR ce qu'on faisait sans y penser
l'équilibration majorante	rééquilibrage qui aboutit à un état plus stable ET plus riche qu'avant la perturbation
l'assimilation	intégrer une nouveauté aux cadres de pensée que l'on possède déjà

Jeu 2 · Le tri (montré)

Classer les 8 mots en deux familles : ce qui vient de l'OBJET (abstraction empirique, les observables) et ce qui vient de l'ESPRIT du sujet (tout le reste). Le tri force à manipuler le sens — la catégorisation, que le rapport IGÉSR appelle « donner une architecture » aux apprentissages.

Jeu 3 · La famille de « réfléchir » (montré)

Réfléchir → réfléchissement, réflexion, réfléchissante, réfléchie : quatre dérivés, quatre sens voisins mais distincts. La morphologie (familles, préfixes, suffixes) comme stratégie de compréhension.

Support I — La démarche dans votre niveau

Pour la phase 5 de chaque créneau — à discuter avec l'enseignante FLSco.

Niveau	La démarche adaptée
CP	Le lexique s'apprend d'abord À L'ORAL, adossé aux albums et au vécu de classe. Corpus : mots des albums de P1 et du quotidien scolaire (consignes comprises). Pré-enseignement FLSco AVANT la lecture offerte. Jeux : imagier, loto, memory, boîte à mots, devinettes. Mémorisation : rituel quotidien du mot (deviner, mimer, réemployer à l'oral).
CE1	Corpus tirés des textes de lecture et des consignes. Catégorisation simple, premières familles. Mur de mots ou carnet illustré. Jeux : appariement, intrus, mime. Réactivation hebdomadaire des corpus précédents. Réemploi guidé dans une phrase écrite ou dictée à l'adulte.
CE2	On outille la MORPHOLOGIE : préfixes et suffixes fréquents, familles, fleur lexicale. Corpus mêlant lecture et vocabulaire disciplinaire. Jeux : tri par familles, mistigri des dérivés, devinettes définitionnelles. Réemploi imposé en production courte (deux mots du corpus minimum).
CM1	On entre dans les RÉSEAUX : champs lexicaux, polysémie, registres. Corpus disciplinaires assumés. Jeux : Taboo du corpus, catégorisations croisées, chasse à la polysémie. Carnet de lexique organisé en réseaux — pas en listes. Stratégies d'inférence enseignées explicitement sur les mots NON pré-enseignés.
CM2	La démarche complète, en préparation de la 6e : corpus disciplinaires, stratégies explicites (contexte, morphologie, langues connues — cf. la séquence de rentrée de l'équipe), pré-enseignement FLSco pour les allophones, réemploi imposé avec grille, banque de mots alimentée par la classe, auto-interrogation en binômes (format Ruche).

Dans tous les niveaux, la même colonne vertébrale : corpus raisonné de période (15 à 25 mots) → pré-enseignement pour ceux qui en ont besoin → rencontre en contexte + stratégies → jeux de récupération → réactivation espacée → réemploi. Et la même mesure : T0 au lancement, T1 avant la Toussaint. On ne demande à personne d'y croire : on propose de mesurer.